



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Přístupy k žákům s potřebou podpory na 1. stupni ZŠ v době pandemie

Vypracovala: Tereza Krejčová
Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 SB. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. července 2022

Tereza Krejčová

Poděkování

Velice děkuji paní doktorce Olze Vaněčkové za odborné vedení a cenné rady při psaní této bakalářské práce. Také děkuji účastníkům šetření za jejich čas, který poskytli při rozhovorech. Rodině a nejbližším děkuji za podporu po celou dobu studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá přístupy k žákům s potřebou podpory na prvním stupni základní školy v době pandemie, tedy v době distanční výuky od března 2020 do března 2021. Cílem šetření je zjistit, jakým způsobem zajistila základní škola přístup ke vzdělání nejen pro děti znevýhodněné. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na téma socializace a edukace, dále popisuje jednotlivé přístupy ke vzdělání, překážky sociálního začleňování, možnosti podpory, inkluzi v zahraničí, distanční vzdělávání a příslušnou legislativu. Pro dosažení cíle byly v praktické části stanoveny výzkumné otázky, zvolen kvalitativní přístup, metodou se pak staly polostrukturované rozhovory, které probíhaly online pomocí webové aplikace. Šetření se účastnilo celkem 6 lidí (učitelé, asistenti pedagoga, zástupce vedení). Na základě těchto rozhovorů byla zpracována analýza dat a shrnutí výsledků, které popisují snahu této základní školy o zajištění přístupu všem dětem bez rozdílu s pomocí asistentů pedagoga. Největší překážkou byla absence osobního kontaktu s žáky a nedůslednost rodičů. Naopak komunikace mezi učiteli a asistenty byla na skvělé úrovni díky sociálním sítím a ochotě zaměstnanců zajistit dětem výuku.

Klíčová slova

Přístupy ke vzdělání; žáci s potřebou podpory; podpůrná opatření; socializace

Abstract

This bachelor's thesis deals with approaches to pupils in need of support at the first level of primary school during the pandemic, i.e. during distance learning from March 2020 to March 2021. The aim of the investigation is to find out how the primary school ensured access to education not only for disadvantaged children. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part focuses on the topic of socialization and education, further describes individual approaches to education, obstacles to social inclusion, support options, inclusion abroad, distance education and relevant legislation. To achieve the goal, the research questions were set in the practical part, a qualitative approach was chosen, and the semi-structured interviews conducted online using a web application was the method. To achieve the goal, research questions were determined in the practical part, a qualitative approach was chosen, and semi-structured interviews, which took place online using a web application, became the method. A total of 6 people participated in the research (teachers, teaching assistants, management representatives). Based on these interviews, a data analysis and a summary of the results were prepared, which describe the efforts of this primary school to ensure access to all children without distinction with the help of teaching assistants. The biggest obstacle was the absence of personal contact with students and the inconsistency of parents. On the contrary, communication between teachers and assistants was at an excellent level thanks to social networks and the willingness of the staff to provide education for the children.

Keywords

Approaches to Education; pupils in need of support; supporting measures; socialization

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 8 |
| Teoretická část..... | 9 |
| 1 Socializace a edukace..... | 9 |
| 1.1 Socializace..... | 9 |
| 1.1.1 Školní socializace..... | 10 |
| 1.2 Edukace..... | 11 |
| 2 Přístupy ke vzdělávání..... | 11 |
| 2.1 Exkluze..... | 12 |
| 2.2 Segregace..... | 13 |
| 2.3 Integrace..... | 13 |
| 2.4 Inkluze neboli společné vzdělávání..... | 13 |
| 2.5 Překážky sociálního začleňování..... | 14 |
| 3 Možnosti podpory žáků se znevýhodněním a žáků nadaných..... | 15 |
| 3.1 Legislativa..... | 16 |
| 3.2 Způsoby podpory..... | 17 |
| 3.2.1 Stupeň 1..... | 18 |
| 3.2.2 Stupeň 2..... | 18 |
| 3.2.3 Stupeň 3..... | 19 |
| 3.2.4 Stupeň 4..... | 19 |
| 3.2.5 Stupeň 5..... | 20 |
| 4 Inkluze v zahraničí..... | 21 |
| 5 Vzdělávání v pandemii..... | 24 |
| 5.1 Etapy záměny denního vzdělávání za vzdělávání distanční..... | 24 |
| 5.2 Distanční vzdělávání..... | 24 |
| 5.2.1 Problémy distančního vzdělávání..... | 25 |

| | |
|---|----|
| Praktická část | 26 |
| 6 Výzkumný problém a cíl | 26 |
| 6.1 Kvalitativní přístup | 26 |
| 6.2 Výzkumné otázky | 27 |
| 6.3 Metodologie..... | 27 |
| 6.3.1 Metoda výzkumu | 27 |
| 6.3.2 Výběr a popis výzkumného soubor..... | 28 |
| 6.3.3 Etické parametry nad sběrem dat | 28 |
| 6.4 Sběr dat a vstup do terénu | 28 |
| 6.5 Charakteristika souboru..... | 29 |
| 6.5.1 žáci | 29 |
| 6.5.2 Účastníci šetření..... | 30 |
| 6.5.3 Průběh rozhovorů | 30 |
| 7 Analýza rozhovorů a dotazníků..... | 31 |
| 8 Výsledky šetření | 39 |
| 9 Diskuze | 42 |
| Závěr | 44 |
| Seznam použitých zdrojů | 45 |
| Internetové zdroje | 46 |
| Seznam příloh | 48 |

ÚVOD

V současné době, zejména v době uzavření škol během pandemie, se ukazuje, že některé děti zůstávají stranou a nezapojují se do vzdělávání; často to jsou děti znevýhodněné sociálně či kulturně. Bakalářská práce bude zkoumat, jak škola přistupuje ke vzdělávání dětí, které potřebují z různých důvodů podporu ve vzdělávání, a to na prvním stupni ZŠ. V teoretické části budou vymezeny základní oblasti tématu a definovány potřebné pojmy: socializace a edukace, vzdělávací a sociální inkluze, žáci s potřebou podpory a příslušná legislativa. Cílem praktické části bude ukázat, jak konkrétní škola zajistila přístup ke vzdělávání pro všechny žáky (nejen) v době pandemie Covid-19. V souladu s cílem bude zvolen kvalitativní přístup. Na základě rozhovorů s pedagogy a pracovníky školního pedagogického pracoviště (případně i rodičů) a analýzy rozhovorů budou zpracovány výsledky šetření. Obecným cílem této bakalářské práce je zjistit, jak probíhala online výuka v době pandemie na prvním stupni základní školy, jestli byl zajištěn přístup (a jaký) ke vzdělání všem dětem bez rozdílu a zejména dětem s potřebou podpory. V rámci šetření bude cílem provést rozhovory s učiteli, dalšími pedagogickými pracovníky konkrétní základní školy, a zjistit, jak tato škola zajistila přístup ke vzdělávání dětem nejen s potřebou podpory v době pandemie Covid- 19.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce popisuje jednotlivé pojmy, které souvisí s tématem přístupu ke vzdělání pro žáky s potřebou podpory během pandemie Covid-19. Dále také popisuje přístupy ke vzdělávání a rizika spojená s inkluzivním vzděláváním. V důsledku uzavření škol na základě vládních opatření došlo ke změně stylu výuky. Výuka se přesunula do obývacích nebo dětských pokojů, k obrazovkám počítačů a tabletů. Učitelé se museli naučit s elektronickými nástroji, které byly prostředkem výuky na dálku. To samé musely zvládnout i děti, které s tím, zdá se, neměly až takový problém. To se ale nedá říct o žácích s potřebou podpory, kteří to nemají jednoduché ani v běžném životě, tyto děti zůstávají stranou a potřebují podporu či asistenci. O to těžší to tito žáci měli v době distančního vzdělávání během pandemie. Je vůbec možné v takové situaci zajistit potřebné podmínky a pomoc těmto žákům?

1 SOCIALIZACE A EDUKACE

1.1 Socializace

Jeden ze základních pojmů, který je potřeba vysvětlit je socializace. Socializaci můžeme chápat jako dlouhodobý proces, který trvá celý život, během něj se člověk již od útlého dětství zdokonaluje v jednotlivých kompetencích a zařazuje se tak do společnosti. „Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce.“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2013) Proces socializace je velmi důležitý zejména proto, aby se jedinec vhodně zařadil do společnosti. Helus (2009) uvádí, že při socializaci probíhají další procesy. Jeden z těchto procesů je ten, kdy si dítě v nějaké osobě ve svém okolí hledá ideál nebo vzor, jehož stanoviska přijímá za svá, tedy se s ním identifikuje. Dlouhou dobu jsou dětem vzorem jejich rodiče, případně někdo z blízkých příbuzných, filmová postava a v období adolescence třeba známý sportovec nebo jiná veřejně známá osobnost jako herec či zpěvačka nebo v dnešní době třeba i youtuberi. Stašová a kol. (2015) dělí vzory do několika dimenzí. Vzorem může být osoba z nejbližšího sociálního okolí, která je tak vybrána přirozeně. Další osobou může být člověk, k němuž jedinec sice vzhlíží pro jeho vlastnosti či

schopnosti, ale nemá potřebu se s ním ztotožňovat, anebo se s ním ztotožní, protože touží být jako on, ale je to v rámci mezí rozumu. Poslední dimenzí je vzor jako idol nebo modla, kdy jedinec slepě následuje svůj vzor. Díky procesu identifikace jedinec dosahuje kompetence k identifikaci svého já. Dalším procesem je poznávání a pozorování druhých. Gillernová a kol. (2012) ještě uvádí sociální učení nápodobou, které probíhá tak, že vzor nápodoby musí nejprve upoutat jedincovu pozornost – tedy začíná pozorováním, poté se chování vybraného modelu ukládá do paměti dítěte, které čeká na vhodnou příležitost toto chování vyzkoušet. Vybrané chování vzoru, kterým může být kamarád nebo ona filmová postava si jedinec vybírá na základě toho, jestli za toto chování byl vzor pochválen nebo potrestán (pozitivní nebo negativní zkušenost) a poté se dítě rozhoduje, zda ho bude napodobovat.

1.1.1 Školní socializace

Procesy socializace a edukace probíhají také ve škole, kde dále rozvíjí jednotlivé děti. „Škola představuje specifické a důležité socializační prostředí, ve kterém socializační vlivy zahrnují jak působení učitele, tak vrstevnické skupiny.“ (Gillernová & Krejčová, 2012, str. 17) I ve škole probíhá proces pozorování a poznávání druhých. Školní socializace je velmi důležitá proto, že žák stráví v prostředí školy podstatnou část svého života a je tedy socializován záměrně a soustavně delší dobu. Žáci učním získávají sociální dovednosti, kam patří i sociální inteligence a emoční inteligence. Jeden z dalších procesů sociálních kompetencí je poznání sebe sama, komunikace a zvládnutí složitých životních situací. Sem bychom mohli zařadit konkrétně sebereflexi, patřičné projevy emocí, dále vžití se do druhých, naslouchání a toleranci odlišností druhých, řešení konfliktů. Kromě získávání a rozvíjení nejrůznějších kompetencí v rámci edukace, je žák také připravován na budoucí zaměstnání, na život ve společnosti, na jeho vhodné začlenění. Aby se tohoto mohlo dosáhnout, je třeba dodržovat nějaká pravidla, která určuje škola školním řádem. Patří sem například to, že pokud chce žák ve vyučovací hodině mluvit, zvedne ruku a je vyzván ke slovu, žáci také musí při hodině sedět v lavicích, ale také samotné dodržování těchto pravidel a odpovědnost za své chování. V rámci této socializační skupiny probíhá socializace i na úrovni vztahů mezi vrstevníky, děti se chtějí mít s kým přátelít a začlenit se do této socializační skupiny – školní třídy. Zařadit se do této uměle vytvořené skupiny může být těžké, protože dítě si toto sociální

prostředí nevybírám samo, a tak sžití s ostatními členy třídy nemusí být jednoduché. (Gillernová & Krejčová, 2012) V dnešní době rámcové vzdělávací programy základních škol obsahují vzdělávací socializační oblasti jako je Člověk a jeho svět, kde se žáci učí poznávat nejen sebe a své okolí, ale také ostatní skupiny ve společnosti a přírodu, základní vztahy ve společnosti a jak jim porozumět. Díky tomu se naučí zvládat nové situace a upevňovat nové role v jejich sociálním životě. (Stašová a kol., 2015)

1.2 Edukace

Edukace je podobně jako socializace proces, který probíhá celoživotně. Dle Průchy (2002, str. 66) je edukace je proces, který zahrnuje jak výchovu, tak vzdělávání. Systém edukace dětí s různými znevýhodněními se v průběhu historie měnil. Od úplného vyloučení ze společnosti po separaci ve zvláštních (speciálních) školách až po dnešní takzvanou inkluzi, tedy společné vzdělávání. Tento proces zařazování těchto bio-psycho-sociálně znevýhodněných dětí trval, od zavedení povinné školní docházky v roce 1774 až do současnosti, několik století. Lechta (2016) uvádí, že v tomto období se začaly objevovat první instituce, jejichž smyslem byla primárně péče o postižené. Bohužel tento rozmach pomoci vychovat děti s postižením měl za následek také jejich edukační segregaci. Další posun přišel až na přelomu 19. a 20. století, který přinesly reformní alternativní proudy, kdy se postupně měnil pohled na dítě s postižením jako na obvyklého žáka. Tyto nové trendy se ale ujaly až o několik desítek let později. Integrace byla nejvíce rozvinutá v 80. letech minulého století a cílila zejména na žáky s postižením. O inkluzi se u nás začalo mluvit až na přelomu 20. a 21. století na základě uvolnění režimu. Inkluze byla v té době přijata optimisticky, ale později vyšlo najevo, že společnost a školství na inkluzivní edukaci ještě nebyly připraveny.

2 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ

Když vynecháme skupinu dětí s postižením, tak největším problémem českého vzdělávání jsou dle Prokopa (2020, str. 67) nerovnosti šancí a přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. To záleží i na tom, v jaké rodině a v jakém kraji se dítě narodí, jde zejména o mezigenerační přenos chudoby a dědění úrovně dosaženého vzdělání. Další skupinou žáků, která má problém se vzděláváním u nás, jsou děti z různých národnostních menšin, které na území České republiky žijí. Nejedná se jen o jazykovou bariéru, ale také

o kulturní zvyky, které se odlišují od těch českých. Dle Tannenbergerové (2016) má zisk kvalitního vzdělání zásadní vliv na dosažení určité životní úrovně. Je běžné, že menšiny ve spoustě zemích dosahují z různých důvodů nižšího vzdělání než majorita, Česká republika není výjimkou. Na základě tohoto rozdílu etnické menšiny nemohou získat dobře placené zaměstnání nebo zaměstnání vůbec. Důsledkem je sociálně patologické chování, které ústí v sociální exkluzi a segregaci. Dosažené vzdělání zcela zásadně ovlivňuje společenské postavení minorit a jejich sociální fungování.

Lechta (2016, str. 30) uvádí Scholzovo (2007) rozdělení přístupů k edukaci dětí s postižením následovně:

- „Exkluze: děti s postižením nesplňující (ale i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí vyšší instance, jsou vyloučeny z edukačního procesu.
- Segregace: děti, které se mají vzdělávat, se rozdělují podle vymezených kritérií na skupiny. Při takovém selektivním přístupu se vychází z názoru, podle něhož je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v co nejhomogennějších skupinách. Edukační systém sestává ze dvou subsystémů: soustavy tzv. běžných škol a soustavy škol speciálních.
- Integrace: nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. Jde o duální systém (two-track approach), ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.
- Inkluze: idea integrace se rozvíjí v novou kvalitu; faktorem ulehčujícím práci pedagoga má být heterogenost (diverzita).
- Různorodost je normální: jde vlastně o dovršení procesu inkluze (one-track approach), inkluze se stává samozřejmostí (Scholz, 2007 in Lechta, 2016).“

2.1 Exkluze

Exkluze je vnímána jako vyloučení ze společnosti, které má destruktivní dopad nejen na jedince, ale i celé rodiny případně i lokální oblasti. Zasahuje do života, do vzdělání, zisku zaměstnání, dosahu důstojných podmínek bydlení atd. Exkluze tedy zasahuje do života v rovině sociální, ale i ekonomické, politické, komunitní, individuální, prostorové. Nejznámější skupinou na našem území, která zažívá exkluzi dlouhodobě je většina Romů

a sociálně slabší rodiny, zejména v příhraničních oblastech naší země. (Kaleja a Zezulková, 2016)

2.2 Segregace

Na konci 19. století vznikla segregace jako následek speciální péče v duálním systému výchovy a vzdělávání. O děti s postižením pečovali profesionálové v oboru, postupně vznikly v běžných školách tzv. pomocné třídy pro děti s mentálním znevýhodněním. V 70. letech minulého století došlo na aplikaci normalizačních teorií – osoby s postižením si zaslouží stejné podmínky jako zbytek obyvatelstva. Toto dalo vzniknout procesu deinstitutionalizace, čím se spustila integrace osob s postižením do běžného života včetně edukace a péče o ně. (Lechta, 2016)

2.3 Integrace

„Integrace je pojímána jako začlenění do vzdělávacího procesu s ohledem na věk a speciální vzdělávací potřeby, s nejčastěji aplikovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP) upravujícím rozsah kurikula a jeho plnění.“ (Kajela, 2014, str. 10) Jaký je tedy rozdíl mezi integrací a inkluzí? Lechta (2016) píše o integrační edukaci pouze ve smyslu žáků s postižením a narušením, výuka probíhá duálně, tedy v běžném a speciálním edukačním systému. Žáci s postižením jsou sice vzděláváni v běžných i ve speciálních školách, ale jsou stále rozděleni na ty se speciálními potřebami a bez nich. Nejzásadnější je asi to, že v integračním vzdělávacím procesu se žák musí adaptovat edukačnímu systému, na rozdíl od inkluzního, kdy se právě škola přizpůsobuje žákům. Inkluzivní vzdělávání bere v potaz kromě věku a speciálních potřeb i podpůrná opatření, která využívá v praxi. (Kaleja, 2014)

2.4 Inkluze neboli společné vzdělávání

Inkluzi můžeme chápat dvěma způsoby – inkluzivní pedagogika vychází z výchovy, která přímo působí na jedince za nějakým účelem včetně vzdělávání nebo z edukační reality, kdy její hlavní myšlenkou je jakýkoliv typ edukace a působení všech edukačních prostředí. (Lechta, 2016) Inkluze na rozdíl od integrace bere ohled na všechny děti, „bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové, a jiné podmínky a předpoklady.“ (Lechta, 2016, str. 37) Jde tedy také o děti ze sociálně odlehklých regionů, etnických a kulturních menšin, ale jde i o žáky nadané. Škola je dostupná všem dětem

bez rozdílu, všichni žáci jsou vzděláváni společně. „Společným vzděláváním rozumíme vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu.“ (MŠMT, 2016, str. 1) Kdo všechno může být žákem klasické základní školy v rámci inkluze? Jedná se jedince nejen „mentálně, tělesně, zrakově či sluchově postižené, o žáky s kombinovanými vadami či poruchami řeči a žáky se specifickými poruchami učení a chování, ale také o děti se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení a chování a v neposlední řadě o žáky, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, žáky s nařízenou ústavní výchovou nebo ochrannou výchovou nebo žáky jejichž mateřským jazykem není čeština.“ (MŠMT, 2016, str. 1) Žáky s potřebou podpory mohou být také děti z neúplných rodin, kde rodiče nemají dostatek času ani prostoru se dětem věnovat, nebo kde rodiče nemají zájem se o své děti v takovém rozsahu zajímat, chybí tedy studijní vzor. Také děti z pěstounských rodin či děti, které žijí v dětských domovech, potřebují podporu, zejména psychickou. (Němec a kol., 2019) Dále k těmto žákům patří také žáci nadaní, kteří mají ve srovnání se stejně starými jedinci vyšší úroveň v jedné nebo více sférách různých schopností.

„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.“ (Walterová, 2004, str. 389)

2.5 Překážky sociálního začleňování

Dle Ministerstva práce a sociálních věcí (2014, str. 40-42) čelí sociální začleňování hned několika překážkám. První z nich začíná již v předškolním věku u dětí ze sociálně slabšího prostředí, které kvůli svému sociálnímu statutu mateřské školy vůbec nenavštěvují nebo péče o ně v tomto zařízení není dost kvalitní. Druhým rizikem je to, že školy nejsou dostatečně připraveny na zavádění rovného přístupu ke vzdělávání, ať už jde o jednotlivé pedagogiky nebo celou instituci. Jedná se o nedostatečnou metodickou připravenost pracovníků ve školství pracovat se sociálně vyloučenými či kulturně odlišnými dětmi. Tato připravenost zahrnuje výuku umožňující individualitu, diagnostiku žáka, sledování pokroků žáka, motivaci k učení či formování třídní atmosféry. Dalším problémem je celkový nedostatek zaměstnanců z důvodů financování těchto pozic, jedná se o asistenty

pedagogů, školní psychology, školní speciální pedagogy a další. Z těchto důvodů jsou učitelé zatíženi více než je nutné, zejména na školách s menším počtem žáků a zaměstnanců, kdy jeden pedagogický pracovník zastává několik funkcí. To celé na základě nedostatečné metodiky, motivace a podpory učitelů. Rizikem je také špatná komunikace a spolupráce školy s rodiči žáků ale také nízká dostupnost služeb spojených s poradenstvím nebo se středisky služeb výchovné péče včetně spolupráce s organizacemi jako je OSPOD či služeb v neziskovém sektoru. Velkým problémem je také oddělování dětí jiného etnika či nadaných žáků na základě socioekonomické pozice rodiny takového dítěte.

Obava ze začleňování Romů byla jedním z důvodů boje proti inkluzi. Jedním z argumentů byl velký nápor hendikepovaných žáků, dalším byly obavy ze začlenění dětí s lehkým mozkovým postižením. Nakonec se počet žáků se speciálními potřebami na základních školách zvýšil asi o dvacet tisíc, ale dětí ze speciálních škol ubylo jen dva a půl tisíce. A sice proto, že většímu počtu dětí byly přiznány speciální vzdělávací potřeby. V klasických základních školách byly spouště dětem přiznány poruchy učení, řeči apod. Co však trápí ředitele škol, je inkluze agresivních žáků s poruchou chování a k tomu nedostatečná kapacita speciálních pedagogů a psychologů. Také nárůst administrativy a žádání o podporu inkluze přes žáky jsou dalším z problémů. Ve Finsku našli způsob vzdělávání žáků různými způsoby, a to integrovaně, ve speciálních třídách a také díky dostatečným financím, které školy mají na platy asistentů a dalších zaměstnanců. Nejdůležitější je naučit děti s hendikepem komunikace s normálním světem. (Prokop 2020, str. 82-84).

3 MOŽNOSTI PODPORY ŽÁKŮ SE ZNEVÝHODNĚNÍM A ŽÁKŮ NADANÝCH

Cílem podpůrných mechanismů žáků se sociálním znevýhodněním je primárně „podporovat kvalitní předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí s cílem co nejvíce pomoci s rozvojem jejich školní připravenosti,“ (Šafránková, Zátopková, 2017; Veřejná ochránkyně práv, 2018; Němec a kol, 2019 in Němec a kol., 2019, str. 12) Důležitá je také aplikace společného vzdělávání ve školních vzdělávacích programech a v praxi, podpora dalšího vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků v oblasti inkluze včetně rozvoje příležitostí individuální pedagogické práce se sociálně znevýhodněnými žáky, podporovat a navyšovat pracovní místa pedagogických

pracovníků, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a školních psychologů, dále podporovat vzájemnou kooperaci mezi rodiči těchto žáků, školou a spolužáky a nakonec také podpora a rozvoj kooperace mezi školou a neziskovými organizacemi. (Šafránková, Zátopková, 2017; Veřejná ochránkyně práv, 2018; Němec a kol, 2019 in Němec a kol., 2019, str. 12)

3.1 Legislativa

Pedagogickou práci s dětmi s potřebou podpory upravuje školský zákon a několik vyhlášek. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, tento paragraf byl změněn Zákonem č. 82/2015 Sb. Dle odst. 2 § 16 tohoto zákona podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského zařízení, úpravě organizace, obsahu, formy, metod a hodnocení vzdělávání, úpravě požadavků pro přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, vzdělávání podle individuálního plánu či využití služeb asistenta pedagoga. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=>)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje pravidla vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. Vyhláška například blíže upravuje podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán žáka se vzdělávacími potřebami, asistenta pedagoga, poskytování podpůrných opatření žáků používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč, podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního až pátého stupně, zařazování žáků do školy, třídy, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Tato vyhláška nabyla účinnosti dne 1. září 2016. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>)

Novela zákona 561/2004, §184a Zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách, nabyla účinnosti dnem 25. 8. 2020 (<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>)

Jak tedy zajistit rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky? Ministerstvo práce a sociálních věcí (2014, str. 42-43) dále uvádí tato opatření:

- „Zajistit podmínky (materiální, technické, finanční, personální) pro vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu pro všechny děti, žáky a studenty;
- Zkvalitnění a rozvoj poradenského systému za účelem zajištění rovného přístupu ve vzdělávání (od předškolního po vysokoškolské, včetně prevence rizikového chování);
- Zajištění podpory rovného přístupu ve vzdělávání prostřednictvím mimoškolních aktivit (podpora efektivního zájmového a neformálního vzdělávání);
- Minimalizace rizik spojených s rizikovým chováním u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím podpory standardizovaných a certifikovaných služeb v oblasti primární prevence rizikového chování ve vzdělávání, ve spolupráci s rodinou a sociálními službami;
- Podpora rozvoje a tvorby místních strategií rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a systematické sociálně pedagogické intervence v domácnostech ohrožených sociálním vyloučením;
- Podpora poradenských, intervenčních a aktivizačních služeb v činnosti vzdělávacích institucí;
- Podpůrné služby k získání a dokončení vzdělání pro osoby ze sociálně znevýhodňujícího prostředí podporujících jednak samotné žáky a studenty ve studiu, tak jejich rodiče v podpoře svých studujících dětí;
- Propojení a spolupráce škol, rodin, sociálních služeb a orgánů sociálně právní ochrany dítěte.“

3.2 Způsoby podpory

Podpora dětí se speciálními potřebami probíhá dle zákona č. 82/2015. § 16 odkazuje na Podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami, kde se v odst. 1 vysvětluje, kdo je to dítě, žák a student se specifickými vzdělávacími potřebami. Je to tedy osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k užívání svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Dle odstavce 2 podpůrná opatření spočívají zejména v poradenské pomoci, úpravě hodnocení žáka, dále obsahu učiva, prodloužení délky středního nebo vyššího

odborného vzdělání, speciální podmínky při přijímání nebo ukončování studia. Důležitá pomoc je užití kompenzačních pomůcek (např. naslouchátko, berle, invalidní vozík, ortézy, madla apod.), speciálních učebnic a učebních pomůcek, Braillova písma a jiných komunikačních prostředků, dále také edukace dle individuálního vzdělávacího plánu nebo využití služeb asistenta pedagoga, případně tlumočnicka v cizím i znakovém jazyce. Tato opatření se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>)

3.2.1 Stupeň 1

Cílem prvního stupně podpůrných opatření je kompenzace mírných potíží v edukaci žáka. Jedná se o malé úpravy školní výuky a domácích úkolů, učitel využívá poradenských služeb ve škole a spolupracuje s rodiči. Vyučující by měl žáka znát na dobré úrovni, zejména díky pozorování v hodinách, dle jeho hodnocení a znám také jeho sociální a rodinné zázemí včetně zdravotního stavu. Rodiče by měli při poskytování podpůrných opatření být oporou žáka při přípravě domácích úkolů, zajistit dítěti podmínky potřebné pro vykonávání těchto úkolů, tedy klid, organizace pracovního místa a žáka k plnění úkolů motivovat. Rodiče by také měli být podporováni, a to ze strany školy. Škola by měla rodičům poskytnout informace, jak se žákem pracovat, poskytnout konzultace, pomůcky, pomoci zprostředkovat mimoškolní aktivity podporující žáka ve školním výkonu a emoční podporu. Podpora prvního stupně obsahuje například délku přestávky mezi vyučovacími hodinami, úpravu zasedacího pořádku či organizaci času stráveného ve škole mimo vyučování, dále využívání individuální práce se žákem, podporu motivace a prevenci únavy, ale také spolupráci se spolužáky v rámci třídy. První stupeň opatření navrhuje a poskytuje škola, zbylé stupně podpůrných opatření navrhuje školské poradenské zařízení. (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>)

3.2.2 Stupeň 2

Účelem druhého stupně podpůrných opatření je zapojení žáka do společné výuky na základě individuálního přístupu k žákovi, aniž by došlo k dopadům na ostatní žáky. Tzn., že některé předměty mohou být vyučovány po skupinách, tedy skupina žáků se stejným nebo podobným znevýhodněním pracuje společně a zbytek třídy je od nich oddělen, to vše v době, kdy zbytek třídy plní úkoly, které tito žáky nejsou schopni plnit nebo mimo

vyučovací hodinu. Tito žáci mohou mít upravené podmínky k vykonání státní maturity. Pokud nelze jinak, žáci se vzdělávají s podporou speciálních pomůcek, jako jsou například upravené psací a rýsovací potřeby, možnost využití kalkulačků či PC. Tyto pomůcky jsou finančně dostupné. V tomto případě je využíváno rozšířené formy hodnocení, žáci nejsou hodnoceni známkou. Je možno využít dalšího pedagogického pracovníka, jehož pracovní doba je ale pouze 1 hodinu týdně. Tato opatření vychází z doporučení školského poradenského zařízení a škola získává finance ze státního rozpočtu. (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>)

3.2.3 Stupeň 3

Tato opatření zasahují do výuky celé třídy, kterou žák navštěvuje. „Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy.“ Zde je speciálně pedagogická a psychologická intervence nutností, uskutečňuje se ve škole, ve školském poradenském zařízení nebo přímo v rodině. Je využito speciálních metod a postupů při vzdělávání i hodnocení žáka, individuální plán je samozřejmostí, obsah učiva je okleštěn, dále jsou používány speciální učebnice a pomůcky (kompenzační, rehabilitační). I zde je možno využít asistenta pedagoga nebo sdíleného asistenta, který smí nabízet své služby v prodlevě 5-8 hodin týdně. Střední a vyšší odborné vzdělání může být prodlouženo o rok. Financování ze státního rozpočtu umožňuje vzdělávání skupinám žáků s potřebou podpory v počtu 8- 14 žáků. (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>)

3.2.4 Stupeň 4

Žáci s tímto stupněm podpory jsou vzdělávání vždy s individuálním plánem. Integrovaní žáci jsou vzdělávání dle upraveného školního vzdělávacího programu, žáci s vyšším stupněm retardace dle ročního vzdělávacího plánu pro speciální základní školy. Speciální učebnice, dražší kompenzační a rehabilitační pomůcky jsou zde nutností včetně upravené pracovní plochy. Je zde nutná přítomnost kvalifikovaného pedagoga, jako je asistent pedagoga, a další pedagogický pracovník a u některých žáků i náhrada komunikace pomocí komunikátorů nebo PC. Tato opatření vycházejí také ze školského poradenského zařízení a zahrnují všechny předešlé stupně opatření, stejně jako každé

předešlé opatření. Toto opatření žádá navýšení financí ze státního rozpočtu adekvátně k potřebám žáka a umožňuje tak vzdělávání skupiny se speciálními vzdělávacími pomůckami pro 6-8 žáků. (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>)

3.2.5 Stupeň 5

Tento stupeň podpůrných opatření zahrnuje přizpůsobení školy žákovi v největším rozsahu, obsah učiva je značně omezen, žák má individuální plán podle ročního vzdělávacího plánu speciální základní školy. Zapotřebí jsou speciální učebnice, speciální finančně náročné pomůcky včetně rehabilitačních, úprava pracovního prostředí, výuka probíhá s pomocí terapeutických metod a pod dohledem kvalifikovaného pedagoga samostatně. Nutné jsou komunikátory, PC a speciální klávesnice, také individuální pedagogická a speciálně pedagogická péče při vyučování i po něm. Možné je také vzdělávání v domácím prostředí s pedagogem školy. Opatření v tomto stupni vycházejí ze školského poradenského zařízení, zahrnující všechna opatření z předešlých stupňů. Financování je zajištěno státním rozpočtem v rozsahu 6-8 hodin týdně nebo ve skupině až o šesti členech. (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>)

4 INKLUZE V ZAHRANIČÍ

Největším problémem v českém školství byl až do roku 2016 nedostatek financí na zaplacení dostatečného množství pedagogických pracovníků (asistentů pedagoga, speciálních pedagogů, školních psychologů), kteří by mohli působit na školách v době inkluze. Od roku 2016 jsou školy v této oblasti financovány státem. Dalším problémem je nedostatek osob, které by mohly asistenty být. (<https://eduzin.cz/wp/2018/01/15/vlastne-ta-inkluze-tady-se-do-zvite-zakladni-fakta-kostce/>) Důležité je podívat se do jiných zemí, kde inkluze funguje a inspirovat se tam. Jednou z nejvíce inspirativních zemí, kde inkluze a celé školství bez problému funguje, je Finsko. Ve Finsku začalo speciální školství fungovat již ve 40. letech 19. století, souběžně s klasickým školským systémem, kdy se systém zpočátku, tzv. prvního období rozvoje speciálního vzdělávání na finských základních školách ze čtyř, zaměřoval pouze na žáky se smyslovým postižením. Jak bylo uvedeno výše, problém sociálního začleňování pramení už při docházce do mateřské školy. Děti mateřské školky v České republice často nenavštěvují, protože na to jejich rodiče nemají finance nebo toto předškolní vzdělávání nepovažují za dostatečně důležité. Ve Finsku mateřské školy upravuje revidovaný zákon z roku 2018 o předškolním vzdělávání a péči, jehož cílem je podporovat holistický růst, vývoj, zdraví a pohodu každého dítěte. Podle Finské Ústavy jsou si všichni rovni, každý má právo na bezplatné základní vzdělání a každému je zaručena stejná příležitost se vzdělávat v souladu se svými schopnostmi, speciálními potřebami a rozvíjet se, aniž by mu v tom bránila ekonomická situace. (vlastní překlad z anglického jazyka, <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>) Základní vzdělávání je spolufinancováno vládou a místními obecními úřady, učitelé a ředitelé jsou zaměstnáváni obcemi. Od roku 2010 je základní vzdělávání dofinancováno státními dotacemi, finance přispěly například na snížení počtu žáků školních tříd, došlo tak ke snížení šikany a zvýšení motivace ke studiu a spokojenosti žáků. Ve Finsku má každý žák právo na bezplatné edukační, tlumočnické a asistenční, pedagogické a žákovské služby, které zahrnují také služby školního lékaře, psychologa, terapeuta a také jakékoli speciální pomůcky. Dále mají všichni žáci zdarma učebnice, učební materiály, pracovní pomůcky, zajištěnou dopravu do školy, stravování, ubytování, možnost ošetření při úraze ve škole nebo při cestě do školy. (vlastní překlad

z anglického jazyka, <https://www.european-agency.org/country-information/finland/financing-of-inclusive-education-systems>) Potřeba podpory se v raném dětství posuzuje na základě pozorování rodičů i personálu mateřské školy. Pokud je zde nějaký problém, jeho včasná identifikace předejde tak zhoršení a jeho dlouhodobému působení. Obecná podpůrná opatření se obvykle iniciují na základě pozorování učitelů (na základní škole). Pokud dítě potřebuje podporu, je to posouzeno pomocí výsledků fyzických a dalších vyšetření. Úrovně podpory jsou plánovány individuálně, je vypracován písemný posudek a tam, kde je to nutné, jsou zapojeni i další odborníci, samozřejmě je spolupráce s žákem a jeho rodiči. Před samotným rozhodnutím o poskytnutí speciální podpory musí škola vypracovat pedagogické vyjádření k žákovi, které obsahuje učební pokroky žáka, prohlášení o nutnosti podpůrných opatření a celkovou žákovu situaci. (vlastní překlad z anglického jazyka, <https://www.european-agency.org/country-information/finland/assessment-within-inclusive-education-systems>) V 90. letech došlo ke školské reformě, kde se rozhodlo o snížení počtu zvláštních škol, v běžných školách se začaly zřizovat speciální třídy. Stát provozuje sedm speciálních škol, které jsou určeny primárně pro žáky se sluchovým, zrakovým či tělesným postižením. Povinností obcí a jednotlivých škol je zařadit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího systému. Tedy žáky s potřebou podpory začlenit do běžných tříd, případně v menších vyučovacích skupinách, a pokud to není možné, pak teprve vyvstává druhá varianta, a to poskytování speciálního vzdělávání ve speciální třídě nebo škole. Inkluze vyžaduje rozvoj v několika oblastech, a to v systémové, provozní, pedagogické a metodologické, všechny tyto oblasti podpoří rozvoj studentů. Při zajišťování vzdělávání pro žáka se speciálními potřebami se vždy nejdříve zkoumá schopnost dané nejbližší školy učit žáka, pokud tomu tak není, je nutné, aby žák navštěvoval školu, která mu bude přínosem. Důležitá je také role učitelů, která vyžaduje značnou investici do vzdělávání učitelů. Učitelství budoucnosti znamená, že budou učitelé schopni učit heterogenní skupiny, aktivně se zapojovat do diskusí o směru vzdělávání a společnosti. (vlastní překlad z anglického jazyka, <https://www.european-agency.org/country-information/finland/systems-of-support-and-specialist-provision>)

Takovou zkušenost s finským edukačním systémem popisuje i jeden z Čechů, který se se svou rodinou rozhodl na čas odstěhovat do Finska. Dvě z jeho čtyř dětí začaly navštěvovat tamní základní školu, pro české děti byl největší bariérou jazyk. Pan Kupera o finském školství zmínil tyto benefity: „Ve Finsku je zdarma vše. Veškeré učebnice, pomůcky, svačiny, obědy, prostě všechno. U dětí, které dorazí do školy brzy, dokonce i snídaně. Nemusíme řešit ani dopravu, pro dítě přijede taxi. My například bydlíme v lese, nejbližší zastávka autobusu je několik kilometrů, takže jsme za tuto službu opravdu rádi. Jedinou podmínkou je dopravit děti na nejbližší asfaltovou cestu. Stejně jako všichni cizinci šel nejdříve (nejstarší syn) do speciální třídy. Ta se ve Finsku zřizuje na některé z velkých škol v každém okrese a chodí do ní různě staré děti. Vyučuje se tam jen finština. Ve třídě, kterou vedou dva učitelé, je zhruba deset dvanáct dětí. Hlavní učitel vykládá látku a druhý pomáhá dětem, když mají problémy. Když už mají děti základy, začnou na některé předměty docházet do své budoucí třídy. Nejdříve na tělocvik, pak třeba na výtvarnou a hudební výchovu a na matematiku. Zkrátka na předměty, kde nepotřebují tak hluboké znalosti finštiny. Ve speciální třídě zůstávají děti rok. Pak si mohou vybrat, jestli na této škole zůstanou a přejdou jen do její „finské“ části, nebo jestli se přesunou na nějakou jinou školu, která je například blíže jejich bydlišti. I když ale dítě přejde do běžné třídy, stále k němu systém přistupuje tak, že má právo nerozumět všemu. A každé dítě tam může mít každý týden dvě hodiny takzvané podpory – což je čas, po který se může učitele zeptat na cokoliv, čemu z hlediska jazyka nerozuměl. Na druhou stranu má tento přístup i svá negativa, která vnímám až s odstupem času. Protože do třídy chodí jen imigranti, jsou to právě oni, se kterými dítě tráví zpočátku nejvíce času a uzavírají se tam největší přátelství. A i když pak tyto děti odchází do běžné třídy mezi Finy, stejně drží pohromadě. Největšími kamarádkami dcery jsou tak například holčičky z Číny, Iráku, Sýrie a Polska. Logicky se tak tolik nekamarádí s finskými dětmi a mají obtíže se pak začlenit.“ (<https://eduzin.cz/wp/2022/04/24/taxi-az-ke-dverim-snidane-zdarma-a-ucitel-jako-partner-vyjmenovava-otec-s-rodinou-se-odstehoval-do-finska-za-lepsim-skolstvim/>)

5 VZDĚLÁVÁNÍ V PANDEMII

Tato část bakalářské práce se zabývá průběhem vzdělávání při pandemii koronaviru na území České republiky a jejím zásahem do školství.

5.1 Etapy záměny denního vzdělávání za vzdělávání distanční

Na začátku roku 2020 se na území České republiky objevil koronavirus Cov-Sars-2 neboli Covid-19, který se k nám postupně dostal z čínského Wu-chanu. Tam se virus objevil již na přelomu roků 2019 a 2020. Nemoc se velmi rychle rozšířila po celém světě až do pandemických rozměrů a život na planetě se na téměř 2 roky zastavil. Pandemie tohoto viru zasáhla snad všechna odvětví společnosti. Ne jinak tomu bylo ve školství. Již na začátku března vláda nařídila první opatření, které znamenalo omezení pohybu ve školách a také výuky.

5.2 Distanční vzdělávání

Školy byly nuceny v podstatě ze dne na den přejít na distanční vzdělávání, tedy žáci zůstali doma a výuka probíhala online zejména přes elektronický konferenční nástroj Microsoft Teams nebo Google Meet. „Distanční vzdělávání můžeme vymezit jako formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebe řízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Student pracuje ve vytvořeném prostředí, kde pomocí samostudia prochází vyučovanou látku v různých formátech a plní zadané úkoly, úloha učitele spočívá v provádění studiem.“ (Černý a kol., 2015, str. 34)

V tomto stylu vzdělávání není potřeba fyzická účast učitele ani žáka v jedné místnosti, protože výuka se provádí pomocí médií. Distanční vzdělávání a jeho charakteristika je obsaženo ve školském zákoně: „Povinnost distančně vzdělávat podle §184a školského zákona se týká všech škol podle školského zákona. Děti a žáci jsou povinni účastnit se distančního vzdělávání, vyjma žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Ti se zapojují pouze dobrovolně, ale škola musí tuto možnost poskytovat. Distanční způsob vzdělávání je povinný v případech, které stanoví § 184a školského zákona. Tj. v případě, kdy je v důsledku krizových nebo mimořádných opatření nebo z důvodu nařízení karantény znemožněna osobní přítomnost většiny dětí/žáků/studentů alespoň jedné skupiny/třídy/oddělení/kurzu. O přechodu na

distanční způsob vzdělávání nemůže mimo uvedené případy rozhodovat ředitel školy nebo zákonný zástupce.“ (www.edu.cz) Dle tohoto zákona tedy bylo nařízeno vládou ČR distanční vzdělávání napříč školami.

5.2.1 Problémy distančního vzdělávání

Jedním z problémů distanční výuky je desocializace. Žáci byli většinu výuky v posledních dvou letech izolováni doma, nemohli se stýkat s kamarády a spolužáky, účastnit se školních akcí, nemohli si osobně povyprávět o tom, co je trápí, nebo co zažili, ať už se jedná o známku z matematiky nebo o nějaký zážitek z posledních prázdnin. Celá tato situace má následky, žáci v dnešní době neumí anebo dokonce nestojí o navazování nových přátelství s vrstevníky. Děti se jednoduše neznají a neví, jak se seznámit, začít se bavit s ostatními dětmi, trvá jim mnohem delší dobu navázat přátelství.

Také zajištění dostupnosti elektronických zařízení, prostřednictvím, kterých by se dala výuka realizovat, byl z počátku problém. Ať už na to nebyly vybavené školy (učitelé) nebo samotní žáci, zejména ti ze sociálně vyloučených lokalit, nebo i rodiny s více dětmi souběžně studujícími na základních či středních školách. Spoustu online hodin probíhalo pouze přes mobilní telefony, aktivita žáků nebyla taková, jako při klasických vyučovacích hodinách ve školní třídě. Dále také zajištění fungování asistentů pedagoga či speciálního pedagoga pro žáky s potřebou podpory byl opravdu oříšek. Nejvíce na tuto situaci doplatily děti se znevýhodněním, hlavně ty, které měly individuální plán. Mezi nejčastěji vyskytující se diagnózy těchto dětí patří Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADD, ADHD, specifické poruchy učení a chování, různá tělesná postižení a kombinované vady. (KENDÍKOVÁ, 2016, str. 8)

PRAKTICKÁ ČÁST

Tato praktická část analyzuje výzkumný problém, kterým je zhoršený přístup ke vzdělání při distanční výuce v době pandemie koronaviru na území České republiky. Konkrétněji jde o vybranou základní školu a její žáky prvního stupně, kteří potřebují podporu i v běžném studiu. Zabývá se situací, kdy byl zhoršen přístup k výuce. Cílem je zjistit, jak byl zajištěn přístup ke vzdělávání těmto žákům při distanční výuce.

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL

Distanční výuka trvala od jara 2020 s přestávkami do jara 2021. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vedením školy a pedagogických pracovníků, které probíhaly online a formou online dotazníků pro učitele. Na základě výsledků šetření, tedy rozhovorů s pedagogickými pracovníky a dotazníků je zpracována analýza rozhovorů. Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem byl zajištěn přístup ke vzdělání nejen pro žáky s potřebou podpory na prvním stupni základní školy v době pandemie Covid-19. Na počátku výzkumu byly určeny výzkumné otázky, na které by tato práce měla nalézt odpovědi. Dle Hendla (2005, str. 50) je výběr tématu šetření a určení základní výzkumné otázky typické pro kvalitativní výzkum. Praktická část analyzuje zajištění přístupu ke vzdělávání žáků s potřebou podpory na prvním stupni základní školy během pandemie, kdy byly školy nucené na základě vládních opatření přejít na distanční výuku.

6.1 Kvalitativní přístup

Pro tuto bakalářskou práci je vybrán kvalitativní přístup, který pracuje primárně se slovy a texty. Na jeho základě jsou zodpovězeny výzkumné otázky v rámci polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a formou online dotazníků pro učitele prvního stupně základní školy a následně rozebrány jejich odpovědi. Z odpovědí účastníků šetření byla vypracována analýza rozhovorů. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, str. 50)

6.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky této bakalářské práce jsou:

„Jakým způsobem zajistila základní škola přístup ke vzdělávání žáků s potřebou podpory v době pandemie?“

Další výzkumné otázky byly rozděleny do oblastí podle tématu:

1) Organizace výuky během pandemie:

Jakým způsobem škola přistoupila k distanční výuce na základě nařízeních vlády?

S jakými žáky škola pracuje?

2) Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a rodiči

Jak probíhala spolupráce mezi asistenty a učiteli?

Jakým způsobem se komunikovalo s rodiči, kteří měli problém s komunikací?

3) Podpora znevýhodněných dětí a dopad online výuky

Jak probíhala podpora dětí, které ji potřebují?

Jaký měla distanční výuka dopad na děti?

6.3 Metodologie

6.3.1 Metoda výzkumu

Metodou výzkumu pro sběr dat této bakalářské práce je analýza dat, v rámci ní se uskuteční polostrukturovaný rozhovor a budou rozeslány dotazníkové formuláře. Tento typ rozhovoru je flexibilní, tazatel může v průběhu rozhovoru přijít na otázku, která nebyla dopředu zadána, může se na ni doptat a získat tak další potřebné informace pro výzkum. Naopak otázku, která je zodpovězena v rámci jiné otázky respondentem, může tazatel vynechat případně upravit formulaci nebo měnit jejich pořadí. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nadržuje se jich pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjecího se obsahu interview (Gavora, 2010, str. 202). Na základě rozhovorů bude vypracována analýza dat z odpovědí účastníků šetření. „Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.“ (Hendl, 2005, str. 223) Rozhovory se uskuteční se zástupcem prvního stupně,

s třídním učitelem, asistentem pedagoga a případně se speciálním pedagogem či metodikem prevence, učiteli. Dotazník, který je určen všem učitelům, bude obsahovat otevřené otázky.

6.3.2 Výběr a popis výzkumného soubor

Vzorkování se v kvalitativním výzkumu liší od výběru vzorků ve výzkumu kvantitativním. Jeho cílem není reprezentace určité (sociální) skupiny, ale prezentace problému. Vzorek je vytvářen schválně v souladu s daným problémem a výzkumnými otázkami. (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 73) Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí (Gavora, 2010, str. 183) Výzkumným souborem bude konkrétní základní škola a výzkumným vzorkem budou učitelé a pedagogičtí pracovníci této základní školy. V rámci šetření proběhnou rozhovory s vedením školy, poradenským zařízením a pedagogickými pracovníky, případně učiteli, dále budou rozeslány dotazníky učitelům prvního stupně konkrétní základní školy, kteří se účastnili distanční výuky v období od jara 2020 do konce roku 2021. Účastníci rozhovoru budou v rámci zachování anonymity vystupovat pod smyšlenými jmény, dotazník bude také anonymní.

6.3.3 Etické parametry nad sběrem dat

V rámci výzkumu byli účastníci seznámeni s cílem výzkumu, také s tím, jak bude s informacemi naloženo, jejich využití a dále byli účastníci obeznámeni s provedením anonymizace jejich jmen i případných dalších osobních dat. Účastníci výzkumu dali k provedení rozhovoru ústní souhlas a byli taktéž obeznámeni s probíháním rozhovorů, s jeho nahráváním, zpracováním dat a možnostmi rozhovor kdykoliv bez udání důvodu ukončit. Výsledky tohoto výzkumu jsou účastníkům případně k dispozici.

6.4 Sběr dat a vstup do terénu

Rozhovory probíhaly online pomocí elektronického nástroje Microsoft Teams nebo Google Meet, což jsou platformy, které umožňují jak textovou, tak video komunikaci. Platforma MS Teams nabízí také nahrávání obsahu, rozhovory tedy byly nahrávány přímo touto aplikací nebo pomocí mobilní aplikace „Diktafon“. Nahrávky rozhovorů byly poté doslovně přepsány. Dotazníkové formuláře byly vytvořeny pomocí textového

procesoru Microsoft Word. Z odpovědí účastníků rozhovorů a dotazníků byla vypracována analýza rozhovorů, jejich shrnutí a diskuse.

6.5 Charakteristika souboru

Škola vybraná pro tento výzkum, tedy výzkumný soubor, se nachází v Jihočeském kraji. Založení této základní školy sahá až do druhé poloviny 19. století a je tak nejdéle působící školou ve svém městě. Škola má také již od začátku 90. let nainstalován výtah, který tak umožňuje bezbariérový přístup po celé škole. Tato základní škola využívá všech dostupných prostředků pro zvelebování školního prostředí, ať už se jedná o různé rekonstrukce budov či úpravy bezprostředního okolí školy. Dle výroční zprávy z minulého roku má škola celkově 19 tříd, z toho 11 tříd je prvního stupně, což je celkem 221 žáků na prvním stupni. Tato základní škola má většinou dvě paralelní třídy v každém ročníku. Škola má celkově 51 zaměstnanců z toho 11 učitelů prvního stupně, 7 asistentů pedagoga, jednoho speciálního pedagoga a jednu pedagožku volného času. Škola se také aktivně podílí na preventivních aktivitách pro žáky, jedná se o různé preventivní programy, ať už je to prevence šikany či rizikového chování, ale také program Duševní hygieny.

6.5.1 žáci

Škola v loňském roce do vzdělávání zapojila třicet žáků s potřebou podpory. Tito žáci potřebují podpůrná opatření druhého a třetího stupně. Všichni znevýhodnění žáci využívají služeb speciálního pedagoga a asistentů pedagoga, tedy jedné až dvou hodin přípravy na školu týdně. Tito žáci dále také používají různé didaktické pomůcky, které doporučilo pedagogicko-psychologické pracoviště. Vzdělávání žáků s potřebou podpory probíhá v běžné třídě, kteří pracují pod dohledem asistenta pedagoga, který také komunikuje s rodiči těchto žáků. Žáci, kteří mají diabetes nebo vývojové poruchy učení (dyslexie apod.) se vzdělávají dle individuálního plánu, který je zpracováván na žádosti rodičů nebo školského poradenského zařízení. Žáci mimořádně nadaní jsou vzděláváni dle individuálního plánu, který sestavuje třídní učitel spolu s rodiči žáka.

6.5.2 Účastníci šetření

Výzkumným vzorkem byli učitelé a pedagogičtí zaměstnanci této základní školy, kteří působí na prvním stupni. Účastníků šetření bylo celkem 6. Dva asistenti pedagoga a tři učitelky, vyučující na prvním stupni a zástupkyně pro první stupeň:

- Jana, 49 let, 12 let praxe, asistent pedagoga
- Petr, 41 let, 16 let praxe, asistent pedagoga, 2. třída
- Iveta, 32 let, 8 let praxe, učitelka 1. stupeň, 2. stupeň ČJ-Hv
- Edita, 28 let, 4 roky praxe, učitelka na 1. stupni, 5. třída
- Věra, 49 let, 25 let praxe, učitelka na 1. stupni, 5. třída
- Barbora, 52 let, 27 let praxe, zástupkyně pro 1. stupeň

6.5.3 Průběh rozhovorů

Základní školu jsem si vybrala náhodně a přes jejich internetové stránky oslovila vedení školy. Rozhovory probíhaly v měsíci červnu tohoto roku přes webovou aplikaci Google Meet, kterou tato základní škola využívala i k distanční výuce a nahrávány byly přes mobilní aplikaci Diktafon. Dále byly rozhovory přepsány do dokumentu Word, ze kterého byly poté přepsány do přílohy této práce. Účastníkům šetření byla změněna jména a nahrávky byly poté smazány. Rozhovory trvaly zhruba 45 minut. Účastníků šetření bylo tedy celkem 6 a rozhovory probíhaly s každým samostatně. Jelikož rozhovory probíhaly v červnu letošního roku (2022) a distanční výuka probíhala v době od března 2020 do března 2021, je možné, že názory a vzpomínky účastníků šetření mohou být po takové době trochu odlišné, než by byly, kdyby rozhovory probíhaly přímo v době distanční výuky nebo těsně po jejím ukončení. Tento školní rok byl opravdu náročný, návrat z distance do běžné výuky nebyl jednoduchý, děti mají mezery, jejich chování je ovlivněné skoro roční izolací, a tak byla na účastnících šetření znát velká únava a vyčerpanost.

7 ANALÝZA ROZHOVORŮ A DOTAZNÍKŮ

Otázky, na které odpovídali pedagogičtí pracovníci této základní školy, byly rozděleny do tří okruhů: Organizace výuky během pandemie a Spolupráce pedagogických pracovníků a rodičů Podpora znevýhodněných dětí a dopad online výuky.

1) Organizace výuky během pandemie:

Jakým způsobem škola přistoupila k distanční výuce na základě nařízeních vlády?

A dále tyto otázky byly položeny při rozhovorech nebo přímo v dotazníku:

Jak jste vnímali komunikaci, dostatek informací a náplň Vašich potřeb? Jak probíhala komunikace mezi vládou a školou?

Barbora v rozhovoru uvedla, že z počátku komunikace vážla a škola často získávala informace z médií než z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Velmi záleželo na schopnostech jednotlivců a celého týmu vedení školy, které si ale s touto nesnadnou situací zvládlo poradit samo. Později už chodily informace z Ministerstva školství častěji a včas a situace byla snazší, protože se všechno postupně ustálilo.

Jak probíhala komunikace mezi vedením a Vámi (učiteli)?

Věra a Iveta se v dotazníku shodly na tom, že předávání instrukcí a celkově fungování mezi vedoucími a řadovými zaměstnanci probíhalo bez problémů, celý tým fungoval výborně.

Byla potřeba školení učitelů a dalších pedagogických pracovníků, jak vyučovat online včetně práce s technologiemi? Jak to fungovalo?

Věra v dotazníku napsala, že školení by bylo potřeba, ale nebyl na to z počátku dostatek času ani webinářů, které by pomohly. Edita souhlasí, že školení bylo nutné zejména pro starší ročníky učitelského sboru, což se nakonec povedlo a jak shodně uvedl i Petr, později proběhla alespoň online školení přes platformu Google Meet. Dle Ivety proběhlo školení několik a vždy byl k dispozici někdo, koho mohli požádat o radu. Dle Jany, která je asistentkou pedagoga, tato školení byla určena pouze učitelům.

Zvládali jste online výuku, kontrolu úkolů a hodnocení žáků s potřebou podpory? Byly s tím problémy?

Jana jako asistentka pedagoga pomáhala s vyhotovováním úkolů žáků s potřebou podpory, a to, dle jejích slov probíhalo bez problémů. Iveta v dotazníku odpověděla takto: „Myslím, že jsem vše podle možností zvládla. Když se všechno usadilo a zajeli jsme si nějaký systém, vše probíhalo bez větších problémů.“ Edita uvádí, že právě žáci s potřebou podpory byli na tomto způsobu výuky nejvíce „biti“. Největším problémem, podle Edity bylo, že učitelé neviděli, co žáci za obrazovkami dělají, zda rozumí zadání, zvládají cvičení nebo netápou ve výuce. Nikdy si totiž sami neřekli nebo nepožádali o pomoc. Věra raději jela ve vlastním tempu a s klidem, pracovala i 12 hodin denně, výuka nekončila odhlášením se dětí z platformy, ale dále pokračovala komunikace přes aplikaci Whatsapp a emaily s úkoly, případně vysvětlováním probrané látky. Petr je spokojen, ze své pozice asistenta všechno zvládl.

Docházelo ke změnám organizace online výuky během lockdownu? O jaké změny šlo?

Jana v rozhovoru uvedla, že rozvrh během online výuky se lišil od běžného. Dle Ivety, která je učitelkou na obou stupních, se organizace výuky ze začátku měnila podle situace, požadavků a potřeby. Jakmile našli fungující systém, už se nic neměnilo. Edita uvádí, že došlo k radikálnímu zkrácení počtu vyučovaných hodin, hodiny nebyly pestré a těžko se do nich zařazoval pohyb. Kooperace mezi žáky moc často neprobíhala a za jednu 45minutovou online hodinu se toho nestihlo tolik, co v běžné stejně trvající vyučovací hodině. Nové učivo se nedostatečně procvičovalo a nebyla možná okamžitá zpětná vazba. Věra uvedla, že se snažili zvládnout vše, co bylo v jejich silách, škola se zaměřila na nejdůležitější předměty jako je český jazyk, matematika, anglický jazyk, vlastivěda a přírodověda.

S jakými dětmi jste pracovali? Co děti zvládaly v distanční výuce? Co Vám a žákům chybělo?

Jana jako asistentka pedagoga pomáhala s učivem žákům, kteří během online výuky nestíhali danou látku vstřebat, bylo potřeba žákům látku znovu vysvětlit a dát jim více času na porozumění. Iveta učí tři děti se znevýhodněním, jedná se

o žáky s dyslexií a s oslabením v oblasti matematiky a českého jazyka. Podle Ivety tyto děti vše zvládaly a nepotřebovaly individuální hodiny. Dle Edity byly znevýhodněné hlavně ty děti, kterým se nedostávalo podpory v rodině: „Pokud nefungovali rodiče, nepomáhali dětem s úkoly, nepochvívali s nimi, nedohlíželi, zda si splnili své povinnosti, žáci nabrali velice rychle skluz v probíraném učivu a zhoršili se.“ Edita si myslí, že děti nad sebou potřebují dohled, který jim učitel na dálku nemohl poskytnout, a tak byla zapotřebí větší spolupráce rodičů s dětmi, která ale často pokulhávala. Dále všem chyběl osobní kontakt a čas strávený v kolektivu, také aktivnější forma hodin a možnost změny prostředí. Věře chybělo zamýšlení od těch nejvyšších, jak se mají učitelé a žáci, jak se jim daří, nejsou už z této nevyzpytatelné situace vyčerpaní? Podle Věry nebylo nutné vyžadovat během distanční výuky známky, stačilo by dětem říct, zda prospěly nebo ne. „Děti byly statečné. Neustálé zavírání a odpírání styku s kamarády nebylo pro děti dobré, je to vidět na psychice některých dětí.“ Petr jako asistent pedagoga pracuje s obecně pomalejšími dětmi, které ale zvládaly vše v pořádku díky podpoře z rodiny a menší hodinové dotaci. Dětem i učitelům chyběl hlavně sociální kontakt a možnost hromadného procvičování.

Co by potřebovali jinak pro online vzdělávání?

Dle Jany tito žáci potřebovali více času a individuální přístup, tedy opakovat učivo, vícekrát vysvětlit, zkontrolovat, jestli látku pochopili a také kvalitní počítač. Děti často k online výuce využívaly pouze mobilní telefon nebo tablet. Iveta uvádí, že tito žáci by potřebovali individuální hodiny. Edita v dotazníku uvedla, že tyto děti potřebují, aby s nimi byl učitel přítomen ve třídě, aby mohl žáky pozorovat a odhadnout, kdo kdy potřebuje popostrčit, poradit, podpořit a povzbudit. „Během online výuky by potřebovali, aby u nich někdo seděl, věnoval se jim a motivoval je k práci. Aby nebyli rozptylováni prostředím, ve kterém mají kolem sebe své hračky, sourozence, volný přístup k internetu, to vše odvádí pozornost od výuky. Lepší by byla pravděpodobně i online výuka v menším počtu žáků, aby se učitel mohl všem dětem věnovat stejně a ostatní neměli tak dlouhou chvíli. Pro děti se znevýhodněním jsme se snažili alespoň jednou denně s asistenty zařídit online hodinu doučování, bylo ale komplikované celý den sedět u PC.“ píše Věra.

Petr pomáhal dětem, které používají náповědové listy a různé tabulky, případně čerpají doučování.

2) Spolupráce pedagogických pracovníků a rodičů:

Jak fungoval výchovný poradce/školské poradenské pracoviště?

Barbora uvádí, že během lockdownu měli žáci s výchovným pedagogem online hodiny duševní hygieny, přestože byl výchovný poradce k dispozici, jeho využití bylo omezené kvůli lockdownu.

Jak hodnotíte spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga?

Dle Jany probíhala komunikace v pořádku, občas došlo k nedorozumění, když jako asistentka pedagoga měla doučovat žáka, o kterém neměla dostatek informací, protože s ním za běžného provozu nepracovala. Po ujasnění problému ale dostala všechny potřebné informace pro práci s tímto konkrétním žákem. Edita je se spoluprací učitelů a asistentů spokojená, všichni byli v neustálém kontaktu a vše se řešilo společně jako ve škole. Věra je spokojená, spolupráci s asistenty hodnotí jako výbornou. Petr spolupráci hodnotí výborně, vždy si s kolegy před a po online výuce volali a předali si veškeré informace a výsledky.

Co bylo na spolupráci s kolegy nejnáročnější?

Dle Ivety komunikace s kolegy probíhala dobře, komunikovali přes online prostor, využívali také sociálních sítí, jako je například Facebook či Whatsapp a také Google Meet. Podle Edity nebyli všichni kolegové tak zdatní v ovládnání nových technologií a nebyli otevřeni novým přístupům k výuce. Obecně ale spolupráce probíhala dobře a k žádným zásadním problémům v komunikaci nedocházelo. Věra si nemyslí, že bylo na spolupráci s kolegy něco náročného, všichni byli ochotní pomoci jeden druhému. Dle Petra v rámci možností probíhala spolupráce výborně, zasílání dokumentů, telefonická komunikace, vše bylo v pořádku, ovšem online komunikace nemůže plně nahradit komunikaci osobní.

Co Vám chybělo, co bylo potřeba udělat, ale nestalo se tak?

Iveta v dotazníku uvedla, že škola si s celou nečekanou situací, která trvala bezmála rok, poradila a k této krizové době přistoupila, jak nejlépe mohla. Editě chyběl osobní kontakt s žáky, kteří si velmi neradi říkali sami o pomoc. „Ve třídě

učitel vidí, když si někdo neví rady, přes počítač ale nemá možnost rozdělit svou pozornost mezi tolik žáků jako normálně.“ Podle Edity je velmi těžké všechny „zaktivizovat“, pokud někdo nechtěl pracovat, dokázal si najít způsob, jak to obejít. „Během online výuky se vytratilo pouto mezi učitelem a žáky a všichni si najednou byli vzdálení. Velice špatně se pracovalo na prohlubování a upevňování vztahů ve třídě.“ Jak už Věra psala, vadilo jí, že z Ministerstva školství nepřišel žádný podnět ohledně duševního zdraví učitelů a žáků.

Jakým způsobem se komunikovalo s problémovými rodiči?

Jak škola zajistila distanční výuku v rodinách, kde se více dětí najednou potřebovalo věnovat online výuce, ale rodina neměla dostatek elektroniky?

Škola zapůjčila notebooky a počítače z počítačové učebny, pokud rodina neměla dostatek, jinak se všichni snažili vše potřebné zajistit.

Z jakých důvodů se některý děti nezapojovaly do výuky?

Dle Ivety se byly všechny děti na online výuce přítomné, některé se ale zapojovaly více a jiné méně. Edita si myslí, že na vině byla často neochota rodičů. Věra se nesečkala s problémem, že by se nějaké dítě do výuky nezapojovalo. Petr souhlasí, že šlo často o nedůslednost rodičů, které své děti nekontrolovali.

Jak probíhala komunikace školy a rodičů dětí se znevýhodněním?

Iveta uvádí, že komunikace probíhala online. Edita v dotazníku uvedla, že komunikace s rodiče probíhala hlavně přes telefon či sociální sítě a e-maily, vše se řešilo okamžitě. Podle jejího názoru škola pro kontakt s rodiči dělala maximum, což se nedá říct o všech rodičích. Věra byla v kontaktu s rodiči přes email každý den. Petr, který je asistentem pedagoga, uvedl, že před výukou se telefonicky spojil s učitelem a domluvili se na průběhu výuky znevýhodněného žáka, po dané výuce se asistent spojil s maminkou a prodiskutovali průběh, jak to žákovi šlo a totéž opět s učitelem.

3) Podpora znevýhodněných dětí a dopad online výuky

Jak probíhala podpora dětí, které jí potřebují?

Využívají vaši žáci speciální pomůcky? Jaké?

Asistentka pedagoga Jana uvádí, že některé děti používají v hodinách násobilkové papíry, krokovací pásy, anglickou abecedu a podobné pomůcky a některé potřebují pomoc od asistentů. Učitelka Iveta sice vyučuje děti s potřebou podpory, ale jedná se podpůrná opatření prvního stupně, tedy asistent pedagoga není potřebný. Tyto děti využívají podpůrných pomůcek jako matematické osy, tabulky násobků, záložky při čtení. Edita ve své třídě nemá žáky s potřebou podpory. Věra má ve třídě žáka s individuálním plánem, který v hodinách využívá služeb asistenta pedagoga, jeho problémem je matematika.

Jak zajistila škola výuku pro děti cizinců?

Dle Jany škola zajistila doučování pro tyto děti. Iveta se s výukou dětí cizinců nesešla, žádného neučí. Edita uvádí, že po ustálení situace tyto děti docházely do školy na doučování.

Upravila škola ŠVP směrem k distanční výuce? Jaký má škola ŠVP?

ŠVP se, dle Barbory, která je zástupkyní pro první stupeň, poupravil, některé předměty se nevyučovaly, jako například výchovy – hudební, výtvarná, tělocvik apod. Škola se zaměřila na hlavní předměty, jako je český jazyk, matematika, anglický jazyk, přírodověda a vlastivěda, zbytek předmětů se vyučoval jen omezeně. Takto to probíhalo zejména v páté třídě, aby žáci byli připraveni na učivo druhého stupně.

Dařilo se plnit vzdělávací cíle během lockdownu?

Všichni se shodli, že více méně došlo k naplnění cílů, které ale byly upraveny.

Jak probíhala online výuka žáků s individuálním plánem?

Jana a Petr jako asistenti pedagoga pracovali s těmito žáky online na základě jejich individuálního rozvrhu. Žáci s individuálním plánem měli stejně jako děti bez něj možnost individuálních hodin navíc, často i telefonicky.

Ponechala si škola některé prvky z distanční výuky do běžné výuky?

Dle Jany někteří pedagogové dále pokračují ve využívání online prostoru. Iveta uvádí, že stále využívají k výuce ve třídě prostředí Google a ke komunikaci více maily a zprávy přes Whatsapp Chat. Edita využívá kromě Google učebny

a školního mailu zadávání a plnění úkolů online a také zařadila interaktivní úlohy na PC do výuky. S rodiči jsou učitelé více v kontaktu přes sociální sítě než před lockdownem. Věra pracuje dále s Whatsappem, ponechala v běžné výuce hry a výukový materiál na PC.

Máte pocit, že jste se něco během online výuky naučil/a? Ať už ve vztahu k žákům či po technické stránce.

Iveta se vzdělala hlavně v oblasti technické, v online prostoru objevila spoustu nových webových stránek, pomůcek a materiálů pro snazší výuku. Co se týče žáků, píše, že měli možnost nahlédnout k sobě do domovů, poznat se trochu z jiného úhlu, poznat prostředí, kde ostatní děti žijí, jaké mají domácí mazlíčky, sourozence atd. Edita si více váží osobně stráveného času s žáky a využívá nově nabyté zkušenosti v oblasti technologií. Věra je ráda, že se zvládla naučit více pracovat s počítačem.

Vidíte nějaké výhody či nevýhody distančního vzdělávání ve vztahu k žákům s potřebou podpory/nadáním?

Celá výuka je náročnější a někdy dětem rodiče dopomáhají k podvádění, říká Jana. Iveta uvádí, že je to spíš nevýhoda, protože žáci s potřebou podpory potřebují osobní přístup. Věra už nechce tuto dlouhotrvající krizovou situaci znovu zažít, protože děti nepatří za počítače, ale mezi lidi. Petr má názor takový: „Nevýhodou jsou omezené možnosti komunikace, nemožnost pochopení pocitů a stavu dítěte z mimiky a jiných neverbálních projevů. Horší je i odlišné prostředí s rušícími jevy i z pohledu dohledu rodiče. Dítě reaguje jinak. Hůře se komunikuje v rámci vztahu pedagoga a žáka. Jedná se o víc strohou komunikaci.“

Je zajímavé, že se v některých oblastech liší názory nebo pohled na průběh distanční výuky účastníku šetření. Jde o rozdílné pohledy mezi učiteli a asistenty pedagoga. Přestože působí na stejné škole a někteří společně pracují se stejnými dětmi, přesto došlo k odchylkám, například, co se týče školení. Na začátku situace nebylo dostatek informací, školy se zavřely a situace byla nejistá, nikdo nevěděl, co bude druhý den, a tak nebylo možné školení provést. Ovšem všichni zúčastnění uvádí, že nějaké školení by bylo potřeba, zejména pro starší ročníky. Vedení školy poskytovalo informace k výuce na

webových stránkách školy a školení proběhlo až, když škola přešla na online výuku, protože se učitelé potřebovali naučit v používání webové aplikace Google Meet. Ovšem jedna asistentka pedagoga uvedla, že školení se neúčastnila, protože bylo jen pro učitele. Tady ale muselo dojít k nějakému komunikačnímu šumu, protože asistenti používali tuto online platformu stejně jako učitelé.

Co se týče například podpory ze strany rodičů, jsou zde také rozdílné názory. Některým dětem podpora a jakási kontrola od rodičů chyběla, to se pak promítalo na jejich (ne)aktivitu ve výuce a plnění zadaných úkolů. Tito rodiče jsou zřejmě ale nedůslední i za běžných okolností. Jiné děti takovou to pozornost od rodičů dostávaly, ale někdy to bylo až na škodu. Například rodiče „pomáhali“ dětem při psaní písemek online nebo naopak jim „seděli za zády“ a žáci se nemohli kvůli tomu chovat tak, jak by se asi ve třídě normálně bez přítomnosti rodičů chovali. Určitě je ale lepší jakákoliv podpora od rodičů než žádná. Bohužel na učitele se s podporou jaksi zapomnělo. Učitelé (a další pedagogičtí pracovníci) si museli vystačit sami a podporovat se mezi sebou, Jak psala jedna z účastnic, chybělo jí jakési podpoření ze strany vyšších pozic, že to, co dělají, dělají dobře a že o tom ostatní vědí. Ovšem nejzásadnější byla absence osobního kontaktu, na který jsou děti a učitelé zvyklí. To velmi ovlivnilo psychiku dětí ale i dospělých a bude ještě nějakou dobu trvat, než se tyto následky povede alespoň trochu zmírnit.

8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Výše byly zpracovány otázky, které byly získány pomocí polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků s otevřenými otázkami. Dále je potřeba zodpovědět výzkumné otázky a onu hlavní otázku: „Jakým způsobem zajistila základní škola přístup ke vzdělávání žáků s potřebou podpory v době pandemie?“

Výzkumné otázky byly rozděleny do tří oblastí: Organizace výuky během pandemie, Spolupráce a podpora a Podpora znevýhodněných dětí a dopad online výuky. V první oblasti byla nastavena jedna výzkumná otázka:

Jakým způsobem škola přistoupila k distanční výuce na základě nařízeních vlády?

Dle odpovědí účastníků na otázky související s organizací distanční výuky, tato základní škola přistoupila k tomuto druhu vyučování za těchto nelehkých podmínek, jak nejlépe mohla. Jak je z odpovědí patrné, začátek přechodu na distanční výuku nebyl vůbec jednoduchý, chyběly informace. Škola stejně asi jako všechny ostatní základní školy v České republice v době pandemie musela vzít organizaci online výuky do svých rukou a trochu improvizovat alespoň do té doby, než byly dostupné jednotné informace a metodiky, jak v takovém případě postupovat. Tato základní škola poskytla počítače z učebny těm žákům, kterým technika chyběla nebo z důvodu většího počtu sourozenců na distanci neměla rodina dostatek počítačů, dále upravila Školský vzdělávací plán, tak aby to nejdůležitější bylo odučeno a zejména děti v páté třídě byly připraveny na přechod na druhý stupeň. Vzhledem k odpovědím ohledně komunikace to vypadá, že učitelský sbor tuto situaci semkla a učitelé s dalšími pedagogickými pracovníky jednali jako jeden tým.

V druhé oblasti Spolupráce a podpora byly tři výzkumné otázky:

Jak probíhala spolupráce mezi asistenty a učiteli?

Dle odpovědí výše jsme se dozvěděli, že spolupráce mezi jednotlivými zaměstnanci probíhala výborně. Všichni se snažili komunikovat, jak nejlépe to šlo, tedy zejména telefonicky a přes sociální sítě, což je v dnešní době asi nejrychlejší způsob komunikace, vyjma té osobní. Asistenti pedagogů si telefonovali před i po výuce s učiteli daných znevýhodněných žáků, kteří potřebovali doučování nebo měli individuální plán a zřejmě jim tento styl předávání informací fungoval.

Jakým způsobem se komunikovalo s rodiči, kteří měli problém s komunikací?

Se všemi rodiči se komunikovalo prostřednictvím volání, e-mailů či sociálních sítí jako je například Facebook nebo Whatsapp. S rodiči znevýhodněných dětí se komunikovalo bezprostředně po výuce. Účastníci šetření uvedli, že ne všichni rodiče byli ochotní více komunikovat, pravděpodobně měli sami spoustu dalších starostí, možná strach, nebo neměli zájem o to, jak se jejich dětem ve škole daří.

Jak probíhala podpora dětí, které jí potřebují?

Podpora dětí dle výsledků výzkumu probíhala velmi dobře. Děti, které potřebovaly pomoci, pomocnou ruku dostaly, protože asistenti pedagoga fungovali a pro všechny děti byly zřízeny doučovací online hodiny, kde si mohly danou látku znovu zopakovat. Tyto doučovací hodiny probíhaly každý den dle potřeby. Děti, které mají individuální vzdělávací plán, se dále řídily svým individuálním plánem, avšak jejich hodiny probíhaly online mimo skupinovou online výuku. Vše se komunikovalo s rodiči a učiteli.

Jaký byl dopad distanční výuky na děti?

Dopad distanční výuky na žáky, kteří podporu potřebují nebo i bez ní byl zajisté velký. Nejvíce utrpěla sociální stránka věci. Děti byly příliš dlouho izolované od okolního světa, který v tomto mladém věku tvoří právě škola, školní třída a kamarádi. A právě děti se sociálním znevýhodněním bývají izolované i za běžných okolností, touto situací utrpěly ještě více. Děti jsou uzavřené, pohodlné a většinu svého volného času tráví doma na počítači či telefonu. Tyto děti opustila dětská zvědavost o svět kolem sebe a chtění poznávat nové věci. Také je spousta dětí obézních, kvůli nedostatku pohybu, víc jak rok byly bez tělesné výchovy, což bylo pro spoustu dětí větší jediný pohyb za celý týden. S touto sociální izolací souvisí také umění komunikace a mezery ve vyučovaných látkách, některé informace jsou zásadní, jelikož učivo na sebe většinou navazuje a jak uvedla nejedna z učitelek, děti nejsou schopné říct si samy o pomoc, protože se pravděpodobně stydí nebo neumí komunikovat. Komunikace žáků s učiteli přes počítač nebo různé chaty nabyla tak strohosti a některé děti takto dále stroze komunikují i v reálném světě.

Závěrem odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jakým způsobem zajistila základní škola přístup ke vzdělávání žáků s potřebou podpory v době pandemie?“

Tato základní škola zajistila přístup ke vzdělání všem žákům na prvním stupni v době pandemie, nezapomněla ani na žáky s potřebou podpory, kteří zůstávají často stranou i v běžných situacích. Přístup byl zajištěn spravedlivě, všichni měli možnost individuální online hodin, pokud bylo třeba. Vedení této školy se opravdu snažilo poskytnout všem žákům vzdělání v této nelehké pandemické situaci. Co je vlastně dobré na této situaci? Je skvělé, že některé prvky distanční výuky jako zadávání a odevzdávání úkolů online si škola ponechala, je to rychlejší a nejen žáci, ale i učitelé zvýšili svou počítačovou gramotnost. Dále škola pokračuje v různých interaktivních pomůckách a hrách na elektronických tabulích, což samozřejmě pomáhá dětem se více v hodinách zapojovat, neboť je to pro ně více atraktivní než sedět v lavici.

9 DISKUZE

O tématu zejména distančního vzdělávání, ale i fungování asistentů pedagoga v době pandemie vzniklo za poslední dva roky několik desítek bakalářských či diplomových prací a různých výzkumů. K diskusi jsem vybrala dvě takovéto práce, které se tématem nejvíce podobaly této bakalářské práci. V jedné diplomové práci s názvem *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni základních škol v době distanční výuky* prováděla autorka této diplomové práce rozhovory s třídními učiteli a asistenty pedagogů, kteří společně fungovali při distanční výuce. V rozhovoru zjišťovala vnímání spolupráce během distanční výuky těchto pedagogických pracovníků. Autorka rozhovory provedla v únoru 2022, z některých odpovědí lze ještě cítit strach ze situace nebo pocity zbytečnosti, ale i radost z postupného navázání komunikace přes online prostředky a tím i z dobré spolupráce. Jedním z poznatků, na které autorka narazila je vzájemná pomoc asistentů a učitelů, která jen umocňuje vzájemnou podporu a radost ze zvládnutí složité situace. Dalším poznatkem je spolupráce těchto kolegů v zájmu žáka, kterého má na starosti asistent pedagoga. Kdy učitel i asistent věděli, že se mohou jeden na druhého spolehnout a o žáka bude postaráno, někteří učitelé ale využívali ze své pozice moci a chovali se k asistentům poněkud nepříjemně. Jedna z účastnic rozhovoru uvedla, že to zpočátku bylo nezvladatelné, připojení se sekalo a tolik dětí najednou vyučovat online v jednom člověku bylo vyčerpávající, a tak si třídu rozdělily na půlky, jednu učila třídní a jednu asistentka. Podobný problém uváděla účastnice výzkumu mé bakalářské práce – bylo by lepší, kdyby děti na online výuku byly rozděleny do menších skupin, aby byla pozornost rozložena mezi všechny žáky. Celkově ale účastníci rozhovorů uváděli, že nejdůležitějším prvkem spolupráce je vzájemná komunikace, která ale ne vždy byla na partnerské či kolegiální úrovni. (Šotkovská, 2022)

V další diplomové práci s názvem *Distanční výuka na základní škole z pohledu žáků, učitelů a rodičů* se autorka zabývala distančním vzděláváním na konkrétní základní škole v období lockdownu. Tato práce měla za cíl zjistit, jaké překážky vnímali účastníci online vzdělávání. Autorka práce získala data z online dotazníku, kterého se účastnilo téměř 230 respondentů, z nichž největší zastoupení měli žáci druhého stupně, pak rodiče a nejméně bylo učitelů. Dotazníky byly vyplňovány v době, kdy se žáci vraceli potřetí k distanční výuce, tedy na přelomu dubna a května 2021. V rámci tohoto výzkumu bylo

zjištěno, že největším problémem při online vzdělávání byly předměty jako matematika či chemie. Dalším negativním důsledkem dlouhé izolace bylo, že děti byly často otrávené a pohodlné, ztratily chuť bavit se s kamarády či zájem o učivo. Pro učitele byla největším problémem neaktivita žáků v hodinách a někteří učitelé požadovali větší podporu vedením školy. Přesto na některé děti to mělo i pozitivní vliv a sice ten, že se naučily více samostatnosti a zodpovědnosti. (Fojtů, 2022)

Můžeme říct, že většina základních škol v České republice se v době lockdownu, kdy probíhala distanční výuka potýkala s podobnými problémy, jako byla nutná změna stylu komunikace a tím nutnost naučit se používat online platformy či sociální sítě. S tím souvisí ochota spolupracovat a komunikovat, ať už se jedná o učitele, jiné pedagogické pracovníky, žáky nebo rodiče. Nejtěžší byl asi začátek, než si každá škola zajela svůj vlastní systém vyučování, odevzdávání úkolů a komunikace. Vše se ale během pandemie zlepšilo a můžeme říct, že v druhé vlně už byli všichni více méně připraveni a věděli, co můžou očekávat. Všechny spojuje snaha zařídit všem dětem přístup ke vzdělání, ať už se jednalo o zapůjčení notebooků či počítačů z počítačových učeben nebo hodiny doučování navíc, či snaha o běžné fungování asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů, vyučování dle individuálního plánu. Tato velká změna režimu měla nejen na děti velký vliv a některé děti, které obzvláště potřebují podporu, mohly na tyto změny reagovat agresivněji. Následky těchto změn a příliš dlouhého času stráveného u obrazovek ještě nějakou dobu pocítíme.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo na základě polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků zjistit, jakým způsobem zajistila konkrétní základní škola přístup ke vzdělání žáků (nejen) s potřebou podpory v době pandemie koronaviru. Celý rok od března 2020 do března 2021 probíhala výuka distančním způsobem, skrze online prostředí platformy Google Meet. Tato vybraná základní škola se velmi snažila zajistit vzdělání pro všechny děti, ovšem začátek přechodu z běžné výuky do distanční nebyl vůbec jednoduchý kvůli nedostatku informací a časové prodlevy k jejich získání. Poté, co se po několika týdnech situace postupně ustálila, škola se zaběhla ve vlastním systému, který korespondoval s vládními nařízeními z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Původně bylo v plánu vytvořit z výsledků šetření případovou studii školy. Bohužel k rozhovorům došlo až v závěru školního roku a nebyl tedy dostatek času ani rozpoložení poskytnout více informací a v neposlední řadě také více účastníků šetření. Bylo velmi těžké domluvit se školami, které by byly ochotné poskytnout svůj čas k rozhovoru či dotazníku. Je to pochopitelné. V červnu, kdy se blíží konec školního roku, uzavírají se známky, žáci jezdí na školní výlety, předává se vysvědčení a učitelé po celém náročném školním roce, který po návratu z distanční výuky do běžné musel být velmi těžký, jak pro děti, tak učitele, kteří nemají již sílu ani čas k poskytování rozhovorů. Kromě uzavírání známek a organizace výletů, vedení školy a učitelé již koordinují například rekonstrukce či výmalby tříd přes prázdniny a jiné organizační věci. Příště by bylo dobré zvolit jinou dobu pro sbírání dat a zajistit větší počet účastníků šetření, aby mohlo dojít třeba i k analýze dokumentů školy. Zajímavé by také bylo udělat porovnání náhledu na tuto situaci s těmi stejnými účastníky v době lockdownu, bezprostředně po jeho skončení a o rok později. Názory jednotlivých účastníků by se jistě lišily. I teď můžeme vnímat reakce účastníků šetření, které se zdají být více méně pozitivní s odstupem času. A v neposlední řadě klást otázky při rozhovorech více do hloubky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016. ISBN 978-80-7464-840-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

NĚMEC, Zbyněk. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola, 2019. ISBN 978-80-905807-9-4.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0308-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.

Strategie sociálního začleňování 2014-2020. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014. ISBN 978-80-7421-080-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Internetové zdroje

Co je to vlastně ta inkluze? Eduzín [online]. 15. 01. 2018 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2018/01/15/vlastne-ta-inkluze-tady-se-dozvite-zakladni-fakta-kostce/>

Country information for Finland – Assessment within inclusive education systems. European Agency for Special Needs and Inclusive Education [online]. 24/03/2020 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

Country information for Finland – Financing of inclusive education systems. European Agency for Special Needs and Inclusive Education [online]. 24/03/2020 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

Country information for Finland – Legislation and policy. European Agency for Special Needs and Inclusive Education [online]. 24/03/2020 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

Country information for Finland – Systems of support and specialist provision. European Agency for Special Needs and Inclusive Education [online]. 24/03/2020 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

FAQ COVID-19 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/covid-19/faq-covid-19/#6--distan%C4%8Dn%C3%AD-vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD->

FOJTŮ, Kristýna. *Distanční výuka na základní škole z pohledu žáků, učitelů a rodičů*. [online]. Brno, 2022 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/r1297/>.

Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina VLČKOVÁ.

Organizační a personální zabezpečení implementace podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Školský zákon ve znění účinném od 25. 8. 2020 [online]. 2022 [cit. 2022-04-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

ŠOTKOVSKÁ, Tereza. Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni základních škol v době distanční výuky [online]. Brno, 2022 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/hsztk/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Roman ŠVAŘÍČEK.

Taxi až ke dveřím, snídaně zdarma a učitel jako partner, vyjmenovává otec. S rodinou se odstěhoval do Finska za lepším školstvím. Eduzín [online]. 24.02.2022 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/04/24/taxi-az-ke-dverim-snidane-zdarma-a-ucitel-jako-partner-vyjmenovava-otec-s-rodinou-se-odstehoval-do-finska-za-lepsim-skolstvim/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2022 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Základní informace ke společnému vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, s. 2. [cit. 2022-02-21] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39369>

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2022 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text>

Zákon č. 82/2015 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2022 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele prvního stupně

Příloha č. 2 Struktura a ukázka realizovaného rozhovoru

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele prvního stupně

Přístupy k žákům s potřebou podpory na 1. stupni ZŠ v době pandemie

Dobrý den,

mé jméno je Tereza Krejčová, jsem studentkou třetího ročníku kombinovaného studia oboru Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Cílem mé bakalářské práce s názvem Přístupy k žákům s potřebou podpory na 1. stupni ZŠ v době pandemie, je zjistit, jakým způsobem zajistila základní škola přístup ke vzdělávání žáků s potřebou podpory v době pandemie. Prosim proto učitele prvního stupně, kteří vykonávali svou činnost na prvním stupni základní školy v době lockdownu o vyplnění tohoto dotazníku. Vyplňte otázky, na které, dle svého uvážení, můžete, čím více, tím lépe. V rámci tohoto šetření bude vypracována případová studie základní školy.

Celý tento dotazník je anonymní, Vaše jméno a název školy nebude pro tyto výzkumné účely použito ani zveřejněno. Uvedené křestní jméno (níže) bude pro účely výzkumu pozmeněno. Případová studie bude poté respondentům k dispozici.

Odpovědi, prosím, zaslejte na můj email krejcova.ter@seznam.cz.

Děkuji za Váš čas

Tereza Krejčová

Základní údaje

Křestní jméno:

Věk:

Pohlaví:

Délka praxe:

Aprobace/funkce/pozice:

Jakou třídu učím:

Otázky

- 1) Jak jste vnímal/a komunikaci mezi školou/vedením školy a Vámi na začátku lockdownu? Měl/a jste včas dostatek informací?
- 2) Byla potřeba školení učitelů, jak vyučovat online včetně práce s technologiemi? Jak to probíhalo?
- 3) Zvládal/a jste online výuku, kontrolu úkolů a hodnocení žáků s potřebou podpory? Byly s tím problémy? Jaké?
- 4) Docházelo ke změnám organizace online výuky během lockdownu? Byl rozdíl ve Vašich kompetencích na začátku, během a ke konci?
- 5) S jakými dětmi (jaké znevýhodnění/nadání mají?) jste pracoval/a? Co děti zvládaly v distanční výuce? Co Vám a žákům chybělo?
- 6) Co by potřebovali tito žáci jinak pro online vzdělávání?
- 7) Využívají tito žáci speciální pomůcky? Jaké? Potřebuje někdo z nich asistenta pedagoga?
- 8) Jak zajistila škola výuku pro děti cizinců (které plně neovládají český jazyk)?

- 8) Jak zajistila škola výuku pro děti cizinců (které plně neovládají český jazyk)?
- 9) Jak hodnotíte spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga během pandemie?
- 10) Co bylo na spolupráci s kolegy nejnáročnější? Co fungovalo dobře?
- 11) Co Vám chybělo, co bylo potřeba udělat během online výuky, ale nestalo se tak?
- 12) Jak škola zajistila distanční výuku v rodinách, kde se více dětí najednou potřebovalo věnovat online výuce, ale rodina neměla dostatek elektroniky?
- 13) Z jakých důvodů se některé děti nezapojovaly do výuky?
- 14) Jak probíhala komunikace školy/učitelů a rodičů dětí se znevýhodněním?
- 15) Jak probíhala online výuka žáků s individuálním plánem?
- 16) Dařilo se plnit vzdělávací cíle během lockdownu? Proč to případně nešlo?
- 17) Ponechala si škola některé prvky z distanční výuky do běžné výuky? Jaké?
- 18) Máte pocit, že jste se něco během online výuky naučil/a? Ať už ve vztahu k žákům či po technické stránce.

Příloha č. 2 Struktura a ukázka realizovaného rozhovoru

Připravené otázky pro rozhovory:

- 1) Jak jste vnímali komunikaci mezi vládou a školou, měl/a jste dostatek informací?
- 2) Jak probíhala komunikace mezi školou a Vámi?
- 3) Byla potřeba školení učitelů a dalších pedagogických pracovníků, jak vyučovat online včetně práce s technologiemi?
- 4) Zvládali jste online výuku, kontrolu úkolů a hodnocení žáků s potřebou podpory? Byly s tím problémy?
- 5) Docházelo ke změnám organizace online výuky během lockdownu?
- 6) Byl rozdíl ve Vašich kompetencích na začátku, během a ke konci?
- 7) S jakými dětmi jste pracovali?
- 8) Jaké znevýhodnění tito žáci mají? Co by potřebovali jinak pro online vzdělávání?
- 9) Jak fungoval výchovný poradce/školské poradenské pracoviště?
- 10) Jak hodnotíte spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga?
- 11) Co bylo na spolupráci s kolegy nejnáročnější?

- 12) A co fungovalo dobře?
- 13) Co Vám chybělo, co bylo potřeba udělat, ale nestalo se tak?
- 14) Jak škola zajistila distanční výuku v rodinách, kde se více dětí najednou potřebovalo věnovat online výuce, ale rodina neměla dostatek elektroniky?
- 15) Z jakých důvodů se některý děti nezapojovaly do výuky?
- 16) Jak probíhala komunikace školy a rodičů dětí se znevýhodněním?
- 17) Využívají tito žáci speciální pomůcky? Jaké?
- 18) Jak zajistila škola výuku pro děti cizinců?
- 19) Jak upravila škola ŠVP směrem k distanční výuce?
- 20) Dařilo se plnit vzdělávací cíle během lockdownu?
- 21) Ponechala si škola některé prvky z distanční výuky do běžné výuky?
- 22) Co Vám a žákům chybělo?
- 23) Jaké jsou výhody či nevýhody distančního vzdělávání ve vztahu k žákům (s potřebou podpory/nadáním)?

Ukázky realizovaných rozhovorů:

Ukázka č. 1

Křestní jméno: Petr

Věk: 41

Pohlaví: M

Délka praxe: 16 let

Aprobace/funkce/pozice: Asistent pedagoga

Jakou třídu učím: 2. B

T = Tereza

P = Petr

T: „Jak jste vnímal komunikaci mezi vládou a školou/Vámi na začátku lockdownu?“

P: „Jistě že nedostatečně, ale chápu toto: první setkání s pandemií v novodobé historii. Nikdo nevěděl, jak bude pandemie postupovat, jaké postupy budou nejlepší, jak bude dlouho trvat a díky tomu takto vypadala i komunikace. Rámcové pokyny byly, velká část hlavně v první vlně byla na organizačních schopnostech vedení školy a samotných zaměstnanců.“

T: „Bylo potřeba školení učitelů a dalších pedagogických pracovníků, jak vyučovat online včetně práce s technologiemi?“

P: „V první vlně ne, podklady se vkládaly dvakrát týdně na stránky školy a v druhé vlně se přecházelo na Google Meet, tady školení už potřeba bylo.“

T: „S jakými dětmi jste pracoval během distanční výuky? Jak to zvládaly?“

P: „Pracuji s obecně pomalejšími dětmi, ale tyto děti to zvládaly i díky rodině a menší hodinové dotaci.“

T: „Co Vám a žákům chybělo?“

P: „Všem chyběl hlavně sociální kontakt, a možnost hromadného procvičování. Bylo znát, že učivo potřebují více opakovat.“

T: „Využívají tito žáci nějaké speciální pomůcky? Jaké?“

P: „Žáci, se kterými jako asistent pedagoga pracuji využívají zejména tabulky a různé nápovědové listy a jinak jsem poskytoval online doučování tomu, kdo zrovna potřeboval.“

T: „Jak fungoval výchovný poradce během lockdownu?“

P: „Velice omezeně, výchovné poradenství bez kolektivní interakce nebylo třeba řešit, zvládala to rodina. Poradce byl však k dispozici, ale využití bylo opravdu velmi omezené.“

T: „Jak hodnotíte spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga během pandemie?“

P: „Výborně. Spolupráce probíhala telefonicky, vždy před výukou a opět po výuce jsme si zavolali a předali informace z průběhu výuky a výsledky.“

T: „Co bylo na komunikaci s kolegy nejnáročnější?“

P: „V rámci možností online a telefonické komunikace vše fungovalo výborně. Zasílání dokumentů, porady, telefonická komunikace... vše probíhalo tak jak má a jak je třeba. Náročnější ovšem byl samotný typ komunikace, kdy online komunikace nezvládá niance komunikace osobní...“

T: „Byly nějaké důvody proto, že se některé děti třeba příliš nezapojovaly do výuky?“

P: „Ano, občas se to stalo, většinou z rodinných důvodů, kdy rodiče nebyli důslední a dítě prostě nezkontrolovali, zda je připojené.“

T: „Jak jste komunikovali s rodiči znevýhodněných dětí?“

P: „Prakticky stejně, jako s dětmi nebo kolegy. Výuka těchto dětí probíhala hlavně v rámci doučování či online, ale mimo výuku třídy. Před výukou jsem se spojil telefonicky s učitelem a domluvili jsme se na průběhu hodiny. Po výuce jsem se spojil s maminkou a prodiskutovali jsme spolu průběh hodiny, a to samé s učitelem.“

T: „Jak probíhala výuka dětí s individuálním plánem?“

P: „Prakticky obdobně, pracovali více méně jen s asistenty, měli jsme průběžná nadstandardní online setkání, nebo jsme si telefonovali.“

T: „V závěru rozhovoru ještě poslední otázka – vidíte ne distanční výuce nějaké výhody nebo nevýhody hlavně ve vztahu k dětem se znevýhodněním?“

P: „Ano, nevýhodou jsou omezené možnosti komunikace, nemožnost pochopení pocitů a stavu dítěte z mimiky a jiných neverbálních projevů. Horší je i to odlišné prostředí se spoustou rušících jevů i z pohledu dohledu rodiče. Děti prostě reagují jinak, když mají za zády rodiče. Hůře se komunikovali v rámci vztahu pedagoga a žáka, celá komunikace byla dost strohá.“

Ukázka č. 2

Křestní jméno: Edita

Věk: 28

Pohlaví: žena

Délka praxe: 4 roky

Aprobace/funkce/pozice: Učitelka na 1. stupni ZŠ

Jakou třídu učím: 5 ročník

T= Tereza

E = Edita

T: „Jak jste vnímala komunikaci mezi vedením školy a Vámi na začátku lockdownu?“

E: „Zpočátku to bylo velmi chaotické, často jsme se vše důležité dozvěděli dříve z médií než oficiální cestou, ale vedení školy s námi komunikovalo, jakmile měli dostatek informací.“

T: „Byla u Vás na škole potřeba nějakého školení učitelů v oblasti online vyučování, myslím, hlavně práci s technologiemi?“

E: „*Ano, určitě, především starší kolegové školení potřebovali a školení u nás proběhlo několikrát. Šlo hlavně o školení s online nástroji, pracovali jsme v Google Meet a s našimi webovými stránkami.*“

T: „Jak jste zvládala online výuku, k tomu kontrolu úkolů a hodnocení žáků s potřebou podpory? Nenastaly nějaké problémy?“

E: „*Zvládat vše na 100 % nebo časově snadné, hlavně žáci s potřebou podpory byly na tomto způsobu výuky bití. Největší problém vidím v tom, že učitelé neviděli, co dělají žáci na druhé straně monitorů. Jestli rozumí zadání, zvládají cvičení a netápou ve vyučované látce. Nikdy si neřekli o pomoc, museli jsme se jich častěji vyptávat.*“

T: „Docházelo ke změnám organizace výuky během lockdownu?“

E: „*Došlo k radikálnímu zkrácení počtu vyučovacích hodin. Hodiny nebyly tak pestré na aktivity, velice špatně se do hodin zařazoval pohyb, kooperace mezi žáky probíhala méně často a za 45 minut se toho prostě nestihlo tolik jako ve škole. Nové učivo se nedostatečně procvičovalo a nebyla možná okamžitá zpětná vazba od učitele.*“

T: „Myslíte, že došlo během doby distanční výuky k nějakému zlepšení Vašich kompetencí, ať už učitelských nebo technických?“

E: „*Určitě se každý z učitelů zdokonalil, byla to pro nás zátěžová zkouška všech našich schopností.*“

T: „S jakými dětmi jste pracovala, jaké mají znevýhodnění?“

E: „*V mé třídě žádné děti se znevýhodněním neučím.*“

T: „Co bylo pro Vaše žáky těžké? Chybělo Vám něco?“

E: „*Těžké to měli ti žáci, kteří neměli takovou podporu v rodině. Pokud nefungovali rodiče a neprocvičovali s nimi, nedohlíželi na ně, zda si plní své domácí úkoly, žáci nabrala velice rychle skluz a zhoršili se. Děti nad sebou potřebují dohled a ten jim učitel na dálku nemohl poskytnout. Byla nutná mnohem větší spolupráce s rodiči, a to bylo často kamenem úrazu.*“

T: „Co by tedy tito žáci potřebovali při online výuce?“

E: „Tito žáci potřebují, aby byl s nimi byl učitel přítomen ve třídě, aby je mohl pozorovat a odhadnout, kdo kdy potřebuje pomoci či jen lehce povzbudit. Během online výuky by potřebovali, aby u nich někdo seděl, věnoval se jim a motivoval je k práci. Děti byly hodně rozptýlené domácím prostředím, mají okolo sebe své hračky nebo mladší sourozence, volný přístup k internetu a hrám, a to všechno odvádělo jejich pozornost od výuky. Řešením by možná byla online výuka v menším počtu žáků, aby se učitel stíhal věnovat všem stejně a oni tak neměli čas pro vlastní aktivity, které se netýkají výuky.“

T: „Jak fungovala spolupráce mezi kolegy během lockdownu?“

E: „Obecně se spolupracovalo velmi dobře, žádné zásadní problémy v komunikaci nebyly, zpočátku ale někteří kolegové nebyli tak zdatní v ovládnání technologií a nebyli otevření novým přístupům k výuce.“

T: „Jak probíhala komunikace učitelů s rodiči?“

E: „Komunikace probíhala skrze telefony, sociální sítě a emaily. Všechno jsme s rodiči řešili ihned. Myslím, že jsme pro kontakt s rodiči dělali maximum, bohužel totéž ale nemůžeme říct o všech rodičích.“

T: „Ponechala si škola některé prvky z distanční výuky do běžné výuky? Jaké prvky to jsou?“

E: „Ano, komunikace dále probíhá skrze e-maily a žáci některé úkoly stále plní online. Zařadili jsme interaktivní aktivity na počítači do výuky a s dětmi i rodiči jsme více v kontaktu díky sociálním sítím.“

T: „Máte pocit, že jste se něco během online výuky naučila? Ať už ve vztahu k žákům či po technické stránce.“

E: „Ano, samozřejmě. Mimo jiné si mnohem více vážím osobně stráveného času s žáky a častěji využívám nově nabyté zkušenosti v oblasti technologií.“